

ENSINAR HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: DILEMAS CURRICULARES

Helenice Ciampi¹

RESUMO

O artigo focaliza as matrizes curriculares na contemporaneidade, identifica a tradição francesa e americana e seu lugar na organização curricular brasileira.

PALAVRAS CHAVES: Currículo, Competências, Conhecimento escolar.

ABSTRACT

The article focuses on the arrays in the contemporary curriculum, identifies the French tradition and its place in American and Brazilian curriculum.

KEY WORDS: Curriculum, Skills, Knowledge school

Introdução

Dentre os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, Nóvoa (2006) assinala dois: a crise da identidade da escola e os seus efeitos na concepção e na prática da nossa atividade profissional. Refletir sobre o ensino de História, hoje, implica em pensar o papel do professor e da escola no século XXI, ou seja, em questionar-se sobre *os dilemas que enfrenta hoje a escola e, por decorrência, o professor* (NÓVOA, 2006). O excesso de missões que a sociedade atribuiu à escola acabou por sufocá-la, impedindo-a de “respirar”. Daí o paradoxo: de um lado, excesso de funções e, de outro, a fragilidade do estatuto docente. Desde a década de noventa do século XX, reforçou-se uma série de processos de exclusão dos professores, ocasionando, em paralelo, uma redefinição das funções sociais e profissionais a eles tradicionalmente atribuídas. De um lado, ocorre a glorificação da sociedade do conhecimento e, de outro, o desprestígio da profissão docente e de suas condições de trabalho. São paradoxos que precisamos enfrentar para tentar superá-los.

¹ Professora Titular da PUC/SP. Coordenadora do GT de Ensino da ANPUH - Seção São Paulo. Este artigo constitui parte da exposição na Mesa Redonda ocorrida no XX Encontro Regional da ANPUH - Seção São Paulo, em Franca, em 10/09/2010.

Desde o final do século XX e início do XXI, inúmeras mudanças - como a nova ordem mundial, a revolução tecnológica e a midiaticização, e também o esfacelamento de instituições, práticas e paradigmas de análise - parecem ter colocado novas exigências para a educação. Em razão de tantas mudanças, ao repensar o que significa ensinar hoje, perguntamos se seria interessante para os jovens saber utilizar os conhecimentos da física, química, biologia e história para resolver seus problemas diários, como consertar um aparelho eletrodoméstico, fazer um orçamento familiar ou, conhecendo os seus direitos, redigir um pedido de esclarecimento junto ao INSS; enfim, dominar elementos que lhes possibilitem *entender o mundo em que vivem* e ter competências para *com ele interagir* de forma mais consequente.

A partir do final do século XX, enfrentamos um novo desafio: o volume de informações produzido em função das novas tecnologias. A questão não está no acúmulo destes conhecimentos, mas na capacidade de selecionar, na formação do aluno, conceitos básicos, e desenvolver uma prática pedagógica consistente que permita à criança e ao jovem serem capazes de pesquisar informações substantivas para resolver um problema; de analisar, entre as possíveis soluções, a(s) mais adequada(s) ao seu contexto, e de utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. O novo paradigma é fruto da compreensão de que as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo, recolocando o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. Há, não obstante, uma tensão na sociedade atual, pois a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, a qual gera desigualdades cada vez maiores.

A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, novos processos de produção e até mesmo novas definições de identidade individual e coletiva. Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária e indispensável. O fundamental é que os alunos se apropriem de competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. A escola, por si mesma, não muda a sociedade, mas pode constituir-se num espaço de reflexão e discussão empenhada na formação de cidadãos críticos e responsáveis. Nesse sentido, é fundamental pensar o papel desempenhado pelos currículos no contexto da escola básica.

Entendemos currículo como a corporificação de um conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais que têm, histórica e tradicionalmente, realizado uma tarefa de homogeneização social e cultural. Currículo como um mecanismo essencial de constituição de identidades, individuais e sociais, imbricadas nas relações de poder. Currículo como elemento histórico relacionando-se a formas específicas de organização social e educacional (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7 e 26). Segundo Henry Giroux, não um mero conjunto de conteúdos e métodos a serem apreendidos, mas como tentativa de levar a uma prática, “a um determinado modo de vida”. O currículo correspondendo, em síntese, a uma forma de política cultural (Cf. CIAMPI, 2000, p.28).

De acordo com Ivor Goodson (1995), a história do currículo deve nos ajudar a perceber o conhecimento, nele incorporado, como um artefato social e histórico, portanto, como o resultado de modificações e transformações ao longo do seu processo de constituição. Longe de ser um movimento evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas mais adequadas, a história do currículo precisa captar as rupturas e discontinuidades ocorridas ao longo do tempo; atentar para os diferentes significados atribuídos aos conceitos trabalhados e desenvolvidos curricularmente e presentes nas diversas reformas curriculares.

Por outro lado, seu processo de construção não é meramente lógico ou simplesmente uma questão epistemológica, mas um processo social no qual se entrecruzam elementos lógicos, epistemológicos, intelectuais, sociais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores de classe, étnicos e de gênero. “Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram *considerados* como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas” (SILVA, 1995, p.8 e p.10-11).

Contribuindo para o debate sobre o ensino de História, centrar-me-ei nas tradições curriculares, especificando três matrizes referentes ao currículo por competências, uma peculiaridade do projeto *São Paulo Faz Escola*, no qual se destaca a competência leitora para todas as áreas do aluno paulista da escola básica.

Segundo Alice Casimiro Lopes (2002, p.149), na História do pensamento curricular, é possível situar, genericamente, três grandes matrizes do pensamento curricular clássico sobre a organização do conhecimento escolar: 1º) currículo por competências, organizado por módulos; 2º) currículo centrado nas disciplinas de referências; 3º) currículo centrado

nas disciplinas ou matérias escolares. Nessas três matrizes de pensamento existem preocupações com a integração curricular, segundo princípios distintos.

Currículo por competências

Independentemente da multiplicidade de significados que assume, a noção de competência apresenta-se como uma nova tecnologia de organização curricular, associada às ideias de transversalidade e de interdisciplinaridade. Fundamental analisar como a utilização dessa noção vem respondendo, na teorização curricular, às novas formas de organização do saber e do trabalho na sociedade contemporânea.

No artigo *Currículo e competência*, Elizabeth Macedo identifica que *duas tradições pedagógicas sobre a noção de competência* vêm sendo mescladas nas atuais políticas curriculares. A primeira origina-se dos trabalhos de Piaget e na concepção hegemônica presente na reforma curricular francesa, popularizada para o campo da formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud. A segunda vem da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental. Esta segunda tradição, segundo a autora, tem predominado nos documentos curriculares, especialmente no referente às finalidades sociais da escolarização, em que escola, conhecimento e mercado de trabalho estão fortemente relacionados.

As diretrizes curriculares e a tradição francesa

Uma das principais referências presentes nas diretrizes para a formação inicial de professores parece associar-se à tradição francesa recente de organização curricular por competência. As propostas curriculares francesas indicam serem, as competências, “o saber – mobilizar seus conhecimentos e suas qualidades para fazer face a um problema dado, ou seja, as competências designam conhecimentos e as qualidades postas em situação”. É também esse o sentido atribuído por Perrenoud (2000) à noção de competências, ao defini-las como “esquemas de mobilização dos conhecimentos”. Perrenoud deseja afastar entendimentos equivocados da noção de competências: seja como sinônimo da pedagogia por **objetivos, de mero desempenho ou uma faculdade genérica de qualquer mente humana**.

Fala-se, às vezes, em competências para ressaltar a necessidade de um ensino preocupado com condutas ou práticas *observáveis*. Mas, adverte Perrenoud, pode-se ensinar e avaliar por objetivos, sem se preocupar com a transmissão dos conhecimentos

e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas. “A assimilação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos” (Perrenoud, 1999, p.19). Outro significado associado equivocadamente à competência é o de desempenho. Este seria um indicador confiável “de uma competência supostamente mais estável, que é medido indiretamente”. Entretanto, para Perrenoud, o fato da competência poder ser abordada por meio de desempenhos observáveis não resolve sua conceituação. O importante é construir “uma ideia do que ocorre na *caixa preta* das operações mentais” (Perrenoud, 1999, p.20).

O terceiro equívoco é considerar a competência “uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana”. Seria, então, uma característica da espécie humana, constituindo-se na capacidade de criar respostas, obtendo-as de um repertório preexistente. Esclarece o autor, que mesmo sendo uma potencialidade humana, esta característica só se transforma em competência por meio de aprendizado, e que não intervém espontaneamente junto com a maturação do sistema nervoso e nem, tampouco, se realiza da mesma maneira em cada indivíduo. “Cada um deve *aprender* a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso. As competências, no sentido que será aqui utilizado, são *aquisições*, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie” (1999, p. 20-21). Construir uma competência significa, para Perrenoud, aprender a identificar e a encontrar “os conhecimentos pertinentes” para a resolução de um problema. Entretanto, “estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização” (p. 22). E, esclarece, em

[...] sua concepção piagetiana, o esquema, como *estrutura invariante de uma operação ou de uma ação*, não condena a uma repetição idêntica. Ao contrário, permite, por meio de *acomodações menores*, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. [...] É uma ferramenta flexível (1999, p.23).

Para Perrenoud (1999, p.31), “a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondam, na medida do possível, à singularidade da situação presente”. Essa noção associa-se, portanto, à concepção piagetiana de esquema, o qual, embora definido como o que há de invariante em uma ação ou operação, adapta-se por meio de pequenas acomodações a situações singulares. O sujeito competente seria capaz de mobilizar conhecimentos de modo a acionar esquemas que atuam como ferramentas em situações concretas. Piaget considera que esses

esquemas complexos, automatizados, formam uma espécie de inconsciente prático, com o qual o sujeito cria estratégias complexas adaptadas a novas situações. O inconsciente prático aproxima-se do conceito sociológico de *habitus*, de Bourdieu, utilizado na proposta curricular francesa baseada na ideia de competência.

Os esquemas estabilizados que constituem o *habitus* ou o inconsciente prático não dão conta de algumas situações complexas, nas quais o sujeito precisa lançar mão de um conjunto de esquemas – que competem entre si, se combinam e recombinaem - tornando-se competente para fazer face a situações concretas. O caráter complexo da interação entre os esquemas acionados evidencia que a competência não pode ser vista como uma mera associação linear de esquemas constitutivos do *habitus*, na medida em que eles se reconstruem no processo de associação. Nos casos em que pequenas acomodações em esquemas já dominados são insuficientes para a ação, essa ação passa a envolver reflexão (MACEDO, 2002, p.119).

Competência é, portanto, a capacidade de agir de forma eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentarmos uma situação, colocamos em ação vários *recursos cognitivos*, entre os quais os conhecimentos. As competências não são, em si mesmas, conhecimentos. “Elas *utilizam, integram, ou mobilizam* os conhecimentos”. As competências são, para Perrenoud, “complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se *ao vivo*, em função tanto do seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação” (1999, p.8).

Conhecimento e competências não se opõem, completam-se, afirma o autor. O que pode haver entre eles é um *conflito de prioridade*, sobretudo com relação ao tempo do trabalho em sala de aula. Está em jogo o debate entre duas visões de currículo. Uma defendendo a acumulação mais ampla de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, esperando, ou melhor, “confiando” em que a construção das competências ocorrerá na formação profissional ou no próprio processo de vida pessoal. A outra posição é a de Perrenoud, que defende limitar a quantidade de mobilização de conhecimento em situação complexa, provocando sua integração operacional em uma competência, implicando em mais tempo para desenvolvê-la na prática pedagógica. Essa abordagem por competência é por muitos considerada como uma “queda de nível” (PERRENOUD,1999,p16).

Gostaria de ressaltar a colocação de Macedo (2002, p. 120), para mim esclarecedora da compreensão do significado de competências: a defesa de que as tentativas de

planejamento curricular têm afastado a noção de competência da complexidade que a caracteriza, instrumentalizando-a. Esta “descomplexificação” da noção de competência traz, na posição da autora, o hiato entre competência e desempenho, transformando aquela em condição para este. Nesse sentido, o desempenho certificaria a competência, fazendo com que um planejamento curricular, centrado em competências, se desenvolva tendo em vista certo conjunto de desempenhos. Analisando as diretrizes para a formação de professores, destaca Macedo (2002), entre outras, as seguintes competências:

- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula (CNE, 2001, p.41);

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento e às questões sociais que serão objeto da atividade docente, adequando-se às atividades dos alunos (CNE, 2001, p.41); e

- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos (CNE, 2001, p.42).

Nos três exemplos citados, assim como em uma série de outras competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores brasileiros, observa-se, segundo a autora, a descrição de um comportamento-padrão esperado, um desempenho considerado satisfatório em uma situação abstrata dada. *Essa normalização da ação tira da noção de competência aquilo que a caracteriza, ou seja, a mobilização de diferentes esquemas para atuar em uma situação específica; esquemas esses que não podem ser previamente estabelecidos até porque são diferenciados por sujeitos de aprendizagem.* Daí não se poder falar em competência para, por exemplo, gerir uma classe, posto que para gerir, em um momento específico, uma classe também específica, um dado sujeito mobilizará alguns de seus esquemas. Retirando dessa ação sua especificidade, a competência de gerir uma classe se confunde com desempenho padronizado a ser treinado pelos futuros professores.

Dado o quadro nebuloso envolvendo a discussão do currículo por competências, a análise da articulação entre competências e disciplinas precisa ser considerada sob dois pontos de vista:

1) Se uma competência é entendida como a capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta, as competências fogem necessariamente ao limite das disciplinas, tanto científicas quanto escolares.

2) Organizar um currículo por competências envolveria criar situações que permitissem a mobilização de esquemas variados e próprios por parte dos sujeitos envolvidos no processo escolar. Caberia ao professor planejar situações e auxiliar na construção de competências. Seria necessário compreender como seriam deslocadas as funções sociais de manutenção e mudança desempenhadas no currículo pela noção de disciplina.

Esse não é, entretanto, segundo Macedo, o caminho seguido pelas atuais diretrizes para o ensino básico do MEC, o qual segue a tradição americana.

A tradição americana

Ao tratar as competências como ações gerais, retirando delas o seu caráter contextual, os documentos do MEC acabam por aproximar a noção de competência da de desempenho, compartilhando alguns elementos com a *tradição americana*. Assim, a tradição americana da noção de competência auxilia na compreensão dos documentos curriculares destinados à educação básica brasileira.

No início dos anos 1970, os humanistas experimentalistas opuseram-se à racionalidade tyleriana, que também criticava o caráter meramente cognitivo da educação escolar. O movimento humanista pretendia, por um lado, operar uma revisão da racionalidade técnica mas, por outro, permanecia ligado aos princípios do behaviorismo. Na década de 1970, a racionalidade tyleriana ainda continuava a influenciar a prática curricular. Um dos herdeiros dessa racionalidade seria o movimento de currículo por competência. A concepção de currículo por competência, na tradição americana, traz embutida a ideia de que o currículo é um plano de atividades de ensino, ou seja, uma lista de resultados esperados em consequência de um processo de instrução. A concepção de currículo como listagem de produtos desejados herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa de objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos.

No currículo por competências, surgido nos anos de 1970, a organização curricular está associada à formação de professores. O conceito de objetivos comportamentais é substituído pela ideia de competência segundo a tradição americana. À semelhança dos

objetivos comportamentais, as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. Neste tipo de currículo, a organização curricular faz com que o conhecimento e as disciplinas escolares sejam subsumidos às competências, habilidades e tecnologias a serem adquiridas pelos alunos. Ainda que muitas vezes as competências funcionem a serviço do ensino das disciplinas acadêmicas, o currículo por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem as disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas.

Currículo centrado nas disciplinas de referências

A segunda matriz de pensamento sobre organização curricular – *currículo centrado nas disciplinas de referência* - atinge seu auge nos anos 1960. Os autores que o defendem enfatizam que o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência: é do saber especializado, acumulado pela humanidade, que devem ser extraídos os conceitos e princípios a serem ensinados aos alunos.

Essa identificação entre disciplinas de referências e disciplinas escolares não significa um mesmo processo de construção do conhecimento escolar e do conhecimento acadêmico, pois seguem procedimentos diferenciados. A apreensão da lógica do conhecimento científico exige práticas escolares diversas das práticas científicas. A organização integrada do conhecimento escolar é sempre pensada a partir de possibilidades de integração de conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência. Tal concepção de currículo integrado, que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações, permanece hoje na noção de interdisciplinaridade. Constitui-se em uma submissão ao campo científico especializado, o quê, na visão de Lopes (2002), não contribui para uma perspectiva crítica da educação, porque o conhecimento, nesse campo, não é questionado à luz de suas finalidades educacionais.

Currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares

Na terceira matriz de pensamento sobre a organização do conhecimento escolar - *currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares* – incluem-se Dewey, Decroly e os autores progressistas de um modo geral, a despeito das diferenças entre eles. Nessa organização curricular, as disciplinas escolares são definidas em função das disciplinas de referência.

Para Dewey, os objetivos sociais das disciplinas escolares são diferentes dos objetivos sociais das disciplinas de referência. Não são os princípios lógicos que fornecem a base de organização do conhecimento escolar, mas sim os princípios psicológicos centrados no entendimento da criança. Nesta perspectiva, a integração também é pensada a partir de princípios derivados das experiências e interesses dos alunos. A integração das disciplinas escolares deve ser estabelecida a partir dos interesses da comunidade, sempre visando a formação de uma sociedade democrática (LOPES, 2002, p.154).

A partir da análise dessas três matrizes de pensamento sobre a organização curricular, é possível concluir que a defesa do currículo integrado se relaciona diretamente com as diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares e esta compreensão define o significado da integração. Por sua vez, as formas de compreensão das disciplinas escolares estão diretamente relacionadas com as finalidades educacionais defendidas. A perspectiva crítica do currículo coloca-se não exatamente na defesa do currículo integrado, mas, sobretudo, na análise das relações existentes entre a organização curricular e as estratificações sociais de saberes, pessoas e classes sociais, mediadas por relações de poder e controle (LOPES, 2002, p.155).

Currículo por competência e contemporaneidade

As tradições pedagógicas da noção de competência, seja na vertente cognitivista-construtivista, seja na comportamental, embora fortemente presentes nos documentos sobre educação básica, mesclam-se a outros discursos que precisam ser compreendidos no quadro das preocupações contemporâneas. Nas últimas décadas, as modificações no campo da informação, com a criação de novas máquinas informacionais, como assinalamos no início deste texto, vêm alterando a natureza do saber, assim como as formas de produção capitalistas nas sociedades em geral e na brasileira em particular. Essas alterações trazem consequências para a escolarização e para o currículo, que precisam ser consideradas. Nesse sentido, a recente ênfase nos currículos por competência articula elementos de, pelo menos, dois aspectos do discurso contemporâneo: *os processos de legitimação do saber e as formas de produção do capitalismo avançado.*

Lyotard (1998) ressalta que, na contemporaneidade, o saber, para ser operacional, precisa ser atomizado em quantidades de informação, sem o que será desprezado. Esse processo acaba por uma exterioridade do saber em relação ao sujeito, criando-se uma relação de consumo em que o conhecimento perde seu valor de uso. Separado do seu

valor formativo, o saber não mais pode ser legitimado por critérios de verdade definidos pelo conhecimento científico, senão pela sua capacidade de otimizar performances.

O deslocamento da legitimação da verdade para a performance trouxe à tona um conjunto de saberes que não se refere a adequação à realidade. Os variados saberes – viver, agir, fazer - envolvem uma competência na determinação e critérios de verdade, mas também de justiça, de eficiência, de beleza. Nesse sentido, o saber permite performances que transcendem os limites do cognitivo e da verdade.

Na medida em que a escola é uma das instituições que lidam socialmente com a produção e a reprodução do saber, os mecanismos de legitimação pela performance influenciam as suas formas de funcionamento. A escola passa a ser auto gerenciada, tendo que prestar contas do seu desempenho final. Trata-se de um mecanismo de controle indireto que, em vez de intervir, prescrever e controlar a realização de cada tarefa, estabelece competências e cobra seu desenvolvimento. O princípio da performatividade estabelece relações funcionais entre o estado de diferentes esferas do sistema social. Nesse sentido, o ensino, como subsistema do sistema social, deve contribuir para a melhor performance do sistema social (MACEDO, 2002, p.132).

Uma das consequências mais imediata da ideia de performatividade é a subordinação das instituições de ensino aos poderes constituídos. Na medida em que o saber deixa de ter um fim em si mesmo, subordinando-se à performance, sua transmissão escapa à responsabilidade da escola. A relação da escola e do aprendiz com o saber é subvertida.

A veracidade do saber é substituída por sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializado. Nos currículos por competência, a relação entre currículo, avaliação e mercado é marcante. O currículo por competência defende uma educação que integre formação profissional ampla, mesclando competências técnicas, organizacionais e sociais à dimensões políticas que possibilitem uma compreensão crítica da vida e das relações sociais (CNE, 2001). O nível de desenvolvimento das competências propostas na tradição americana vem sendo, no entanto, fixado em termos individuais, como forma de responder às novas características do mercado produtivo. Nisso diferencia-se da eficiência social que, ao buscar adequar os jovens ao mercado, tinha por horizonte o desenvolvimento de toda a sociedade, tratando a educação como um bem público.

Contemporaneamente, assistimos a um aumento da busca de uma escola que propicie ao estudante as credenciais necessárias para se desenvolver na estrutura social. Essa educação focaliza fundamentalmente as necessidades individuais dos consumidores, tornando-se um bem privado, destinado a garantir o status individual daqueles que a ela têm acesso. A educação como um bem privado convive, no entanto, com um processo de estratificação semelhante ao desenvolvido pela eficiência social. Portanto, um dos principais impactos do entendimento da educação como mercadoria é a sua estratificação, aspecto no qual o currículo por competência contemporâneo, na tradição americana, aproxima-se dos efficientistas (MACEDO, 2002, p.136).

Na sociedade contemporânea, a educação (como um bem privado) passa a ser tratada como um valor de troca, ao contrário do que ocorria no efficientismo, em que era vista como um valor de uso. O valor da educação situa-se fora do campo da própria educação, na troca por emprego, prestígio e conforto. As credenciais educacionais passam a valer, não pelo que representam em termo de conhecimento, mas por ser potencial de conquista de espaços na sociedade. Segundo Garcia Canclini (1995), no contexto do mundo globalizado, as formas do sujeito se conceber como participante ativo de um grupo estão impregnadas do exercício do direito de consumidor tanto de bens como de informações disponibilizadas pelos meios de comunicação de massa. O exercício da cidadania seria independente do acesso a uma base comum de conhecimentos. Tal acesso, no entanto, poderia viabilizar a construção de uma cultura do trabalho, que facilitaria padrões de comportamentos úteis à participação do sujeito no mercado produtivo e, conseqüentemente, de consumo (MACEDO, 2002, p.137).

A contemporaneidade traz a marca da facilitação dos fluxos de comunicação e, com ela, a internacionalização da cultura, que passa a permear a vida cotidiana. Com isso, as marcas originais produzidas pela territorialização esmaecem. Se, nas décadas de 1970/1980, por exemplo, ambas as tradições se situavam em sistemas referenciais específicos, muito menos inter-relacionados, ainda que houvesse transferências de um sistema para o outro, hoje as fronteiras são imprecisas. Com isso, surgiram intercâmbios que sequer podiam ser pensados, criando um novo sistema composto por fragmentos que, ao mesmo tempo, guardam e negam suas marcas originais.

A análise dos documentos curriculares brasileiros precisa ser realizada considerando-se o quadro mundial, em que a crença quase coletiva na inevitabilidade de um capitalismo transnacional esgarça os estados nacionais e não contribui para o entendimento das diferenças entre centro e periferia. Ao contrário, a racionalidade da maximização da

eficácia vem aumentando as diferenças entre norte e sul. A globalização da economia, no que diz respeito à produção, não tem sido acompanhada pela possibilidade global do consumo. A diminuição da soberania dos Estados agrava a desigualdade entre os países centrais e periféricos, embora favoreça o ressurgimento das identidades étnicas e religiosas, gerando tanto práticas de resistências como de intolerância.

Concordando com Elizabeth Macedo, considero fundamental analisar as finalidades sociais do projeto curricular por competências, na tradição americana, “almejado” para a educação básica. A centralidade na noção de competência, ainda que utilizando variados elementos dos discursos educacionais construídos ao longo do último século, baseia-se nas demandas postas à escola por um novo perfil de mercado produtivo. Desta forma, a educação brasileira vem sendo privatizada, na medida em que seu valor deixa de lhe ser intrínseco, para corresponder a uma possibilidade de troca por algum outro valor desejado. Ao falar de cidadania, fala tendo como horizonte o consumidor. Ao referir-se ao desenvolvimento econômico, concentra sua atenção nas necessidades individuais desses mesmos consumidores.

REFERÊNCIAS

- CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada**: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2000.
- GARCIA CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1995.
- GOODSON, Ivor. Currículo: **Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.145-176.
- LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.115-143.
- MOREIRA, Antonio Flavio, SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- NÓVOA, Antonio. “Nada substitui o bom professor”. (SINPRO - S. P.), 2006.
- PERENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Proposta Curricular Estado de São Paulo. História, 2008.